



**PRÁCTICAS E IDENTIDADES JUVENILES Y POLÍTICAS CULTURALES DE
FORMACIÓN Y TRANSMISIÓN: TENSIONES Y DESAFÍOS EN EL ESCENARIO
HISTÓRICO ACTUAL**

GT11: Comunicación y Estudios Socioculturales

Glenda Morandi - glenda.morandi@presi.unlp.edu.ar

Charis Guiller - charisguiller@perio.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata- Universidad Nacional de Quilmes

Mónica Ros - monica.ros@presi.unlp.edu.ar

Debora M. Arce - debearce@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Objetivos y caracterización del trabajo

El presente trabajo tiene por objeto desarrollar un conjunto de reflexiones respecto de los aportes del campo de los estudios culturales en comunicación para la comprensión de procesos de formación de jóvenes en el contexto de desarrollo de una serie de políticas y programas educativos¹ públicos que plantean, entre otros principios centrales, la universalización del derecho a la educación y la recuperación de horizontes colectivos e inclusivos para un proyecto de común de nación. Al mismo tiempo situar algunos desafíos centrales que se despliegan en las prácticas institucionales de transmisión cultural y de encuentro

¹ Es posible mencionar la Ley de Educación Nacional, la Ley de Financiamiento Educativo, la Ley de Educación Provincial de la Pcia. de Buenos Aires, entre aquellas que han sido objeto de análisis en el desarrollo de la investigación en curso. Respecto de políticas y programas, se identifican como los más importantes los Programas Fines, Fines 2, el Programa Conectar Igualdad y, recientemente, el Progresar. Estos programas nacionales definen nuevas perspectivas políticas y estratégicas para pensar la articulación entre juventud y educación.

intergeneracional, centralmente en aquellas que acontecen en los escenarios de la escolarización secundaria obligatoria.

Las presentes reflexiones surgen del proceso que el grupo de trabajo desarrolla en un proyecto de una investigación en curso² y de la experiencia de formación universitaria en el marco del Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

El proyecto de investigación, tiene por objeto situar las perspectivas sobre los jóvenes que producen y sustentan algunos programas vigentes de política educativa orientados a éstos, y los modos en que buscan reconfigurar las prácticas pedagógicas, los vínculos jóvenes-adultos y las relaciones con el conocimiento en un nuevo contexto histórico-social. De modo complementario, la experiencia del equipo en la formación de docentes de comunicación, en la experiencia de coordinación de gran La Plata Talleres de Derecho a la Comunicación con Jóvenes de escuelas públicas de La Plata³, suponen la asunción de un desafío ético y político respecto de los sentidos de la educación secundaria en el escenario histórico-cultural actual, así como de la comprensión de los procesos de formación como procesos de transmisión cultural.

² Se trata del Proyecto “Sentidos y prácticas emergentes en proyectos orientados a la transformación de procesos de formación de jóvenes en instituciones de Educación Pública”. Programa de Incentivos a la Investigación. 2012-2013. Facultad de Periodismo y Comunicación Social – UNLP.

³ La intervención de los estudiantes del Prof. en comunicación Social, en el marco de la cátedra Didáctica de la Comunicación, se plasmó en el proyecto de Extensión “ Jóvenes por jóvenes. Autores y productores de sus prácticas ciudadanas” que implicó el desarrollo de talleres con jóvenes alumnos de 5º año de Educación Secundaria de escuelas públicas de La Plata y Gran La Plata, específicamente de los barrios de de Tolosa, Los Hornos, Hernández-La Granja y el casco céntrico.

Resumen

El enfoque y las perspectivas conceptuales desde las que se construye el objeto de investigación del presente proyecto dan cuenta de una línea de indagación y estudio sostenida por el equipo en el marco de investigaciones anteriores, desarrolladas en los últimos años.⁴ Esta perspectiva busca recuperar en clave comunicacional/cultural el conjunto de atravesamientos que configuran hoy los procesos de formación cultural/subjetiva focalizando tres procesos socioculturales que consideramos fundamentales como son: los procesos de transmisión cultural; los de formación de subjetividad y los de construcción de formas de sociabilidad, reconocimiento y lazo social. La investigación que venimos realizando actualmente retoma perspectivas conceptuales centrales de los estudios culturales latinoamericanos de la comunicación, para interrogar desde allí a las políticas educativas públicas orientadas a jóvenes, particularmente en lo que hace a las formas en que significan los procesos antes señalados

Jóvenes y transformaciones sociohistóricas: entre las políticas culturales y las políticas de la cultura juvenil

Como es sabido, las últimas décadas del siglo que nos precede estuvieron marcadas por la ocurrencia de un conjunto de complejas transformaciones socioculturales que llevaron a la redefinición de procesos centrales inherentes a cada una de ellas. Si bien no resulta pertinente resumirlas aquí pues constituyen el objeto de análisis de la investigación social del período, sí es fundamental recuperar que, como en otros momentos, las mismas implicaron procesos inherentes de disputa, conflicto, lucha, resistencias/imposiciones en la definición

⁴ Se trata de los proyectos "Universidad y Transformaciones Sociohistóricas: Reconfiguraciones de los Sujetos y las Políticas Académicas" Programa de Incentivos a la Investigación 2006-2009, y "Nuevas subjetividades y formación: transformaciones en los órdenes de configuración de las relaciones pedagógicas y los procesos de transmisión cultural" Programa de Incentivos a la Investigación. 2010-2011

de distintos órdenes político-sociales, y consecuentemente modos de vida y subjetividades.

De este modo, centrarse en las transformaciones culturales implica el reconocimiento de la irrupción en estos procesos de nuevas prácticas, sentidos, órdenes y lógicas que han venido siendo conceptualizadas desde diversos enfoques, y a partir de diferentes categorías: novedad, ruptura, negación, ausencia, discontinuidad, con respecto de la "normalidad" con que los mismos fueron tanto percibidos como construidos en momentos históricos anteriores.

Asimismo, en los últimos años de la década que nos precede es posible identificar el inicio y puesta en acción de una serie de políticas, proyectos y prácticas que intentan transformar las políticas públicas y en ese contexto, los dispositivos educativos institucionalizados, en todos los planos de la educación pública, con el fin de promover transformaciones de los procesos de formación de los jóvenes e interpelar a los mismos desde sus constituciones subjetivas y sus prácticas culturales contemporáneas.

Las políticas a las que hacemos referencia se proponen modificar los dispositivos institucionalizados, en función de una cierta mirada sobre los procesos de constitución de las subjetividades juveniles y sus prácticas culturales. Es de remarcar que es precisamente éste el foco al que haremos referencia, en la medida en que nos planteamos reconstruir los procesos de representación sobre los jóvenes y sus formas peculiares de habitar los procesos educativos, asumiendo una transformación radical de los modos de constitución de la subjetividad contemporánea.

Ello si bien no implica la construcción de respuestas homogéneas ni totalizadoras, supone plantear principios que orientan los sentidos de las prácticas educativas

que atraviesan a los sujetos y las instituciones concretas produciendo prácticas y significaciones emergentes respecto de los procesos de transmisión cultural y de constitución de nuevas subjetividades juveniles que deben ser vistos como campo de acción política.

En este sentido, esbozamos como hipótesis que estas políticas emergen en el contexto de consolidación del proyecto estatal nacional en el escenario posneoliberal que comienza a gestarse en nuestro país con posterioridad a la crisis del 2001, y en las que, a diferencia de la década del 90', la *educación nacional* vuelve a articularse con la política en el sentido de *proyecto común* posibilitando la revisión de los sentidos de la formación en este nuevo contexto. El escenario posterior a la década de los 90 plantea como uno de los nudos centrales la cuestión acerca de del desafío de pasar del estado mínimo neoliberal a un Estado garante de la educación pública. (Kriger, 2011)

Asumir esta perspectiva histórica y relacional respecto de los espacios sociales en los que se forma a las nuevas generaciones, resulta fundamental para comprender que no existen saberes esenciales o universales que deben ser necesariamente transmitidos, y para comprender que las instituciones y agencias formadoras cambian y se transforman. Que en la definición los sentidos de la formación cultural, y del tipo de sujeto que se configura, intervienen fuerzas y actores sociales que confrontan para asegurar sus propios significados, intereses, visiones. Por eso los procesos de formación ciudadana son un espacio de lucha y de conflicto por proyectos político culturales diferenciados. La aproximación a los proyectos y prácticas educativas orientadas a jóvenes supone indagar desde los procesos educativos cómo están siendo asumidos en las políticas públicas y en las acciones institucionales los horizontes de posibilidades inscritos en los cambios producidos en la sociedad.

Interrogar a los programas y políticas educativas orientadas a jóvenes en sus finalidades también supone situarse en un modo de comprender los procesos de formación. En este sentido toda acción educativa implica una intencionalidad formativa, respecto de los sujetos de la educación. Tal como lo plantean Caruso y Dussel (2001), lo que se pone en juego en los espacios educativos no es únicamente la transmisión de conocimientos, sino la formación de un tipo de subjetividad particular, la formación de un cierto modo de "ser" sujeto social. De modo que:

“El hecho de que las experiencias sean el resultado del poder pero también del deseo nos plantea una nueva tensión. Hemos dicho que el sujeto es una red de experiencias. Pero tal red no es una presencia estable. Esa red es el campo de lucha entre el deseo que no se cumple (el sujeto en posición de "exceder" lo dado) y el poder que intenta ordenar las experiencias (el sujeto en posición de "obedecer")” (Caruso y Dussel, 2001: 45)

Por otro lado, diversos autores coinciden en que la preocupación teórica y política por los sujetos “jóvenes” ha manifestado un desarrollo y despliegue notables en las décadas recientes (Saintout, 2011; Bonvillani y otros, 2008; Kriger, 2010). Sin embargo, los mismos plantean la necesidad de revisar tanto las razones de la emergencia de tales preocupaciones, como así también los constructos teórico-epistemológicos desde los cuales fueron configurando “su objeto”.

De acuerdo con Saintout, ciertas miradas de los 90 pusieron en foco la relación de los jóvenes y la política, asumiendo como dato de lo real el supuesto “desinterés” como matriz de esta relación. Se construyó como dato la idea que los jóvenes se habían alejado de la política, lo que la mayoría de las veces fue enunciado desde

una postura condenatoria, y “la idea fuertemente moralizada de que a los jóvenes les “debería” importar la política”. Una segunda preocupación proveniente de ciertos sectores de las ciencias sociales, focaliza su atención en los modos en que la exclusión, la falta de oportunidades y la marginación afecta especialmente a los jóvenes y a las posibilidades mismas de continuidad social, en tanto la supervivencia de las nuevas generaciones está puesta en juego en un mundo cada vez más depredado por un modelo de capitalismo salvaje. Según la autora, serán los estudios culturales los que posibilitarán, aun con el riesgo de una mirada romántica u optimista, focalizar la mirada en las prácticas culturales juveniles, “para pensar fuera de las agendas del deterioro a las juventudes. Para pensar sus capacidades de resistencia y de creatividad en la vida cotidiana”. (Saintout, 2011).

El modo en que una política pública se constituye en una forma posible de ordenamiento de las experiencias de los sujetos posibilita analizar diferentes maneras en que este ordenamiento puede ser construido. Al respecto, resulta valioso para el análisis que proponemos realizar recuperar la categorización elaborada por Aguilera (2008), quien identifica diferentes tipos de acción pública que derivan en vínculos diferentes con los jóvenes. Retomando esta categorización Feixa señala que se trata de un “cambio de paradigma, que puede resumirse en la siguiente secuencia: de las “culturas políticas (de la juventud)” a las “políticas de la cultura (juvenil)”. El autor señala que

“en el primer caso, la acción pública se centra en difundir en el territorio de la juventud las directrices políticas hegemónicas en cada momento (ya sean autoritarias y por tanto monolíticas, o democráticas y por tanto plurales)”, donde “las “políticas “integrales” priorizan la política como espacio de cohesión social.” Mientras que en el otro caso “la acción pública es permeable a las nuevas necesidades y

lenguajes que provienen de la cultura juvenil, definiendo un nuevo terreno de juego donde las llamadas “políticas afirmativas” priorizan la cultura como espacio de innovación social.” (Feixa, 2010:16).

Denomina a esta perspectiva “intergeneracional” y “culturocéntrica”, dado que en ella “las reglas del juego no se presuponen sino que se practican en el ámbito de la interacción entre las generaciones”, y “la cultura es un terreno fundamental en la redefinición de la esfera pública y por tanto en la praxis de nuevas identidades políticas”.

Este encuadre posibilita comprender, en el escenario actual, que las políticas desarrolladas (la obligatoriedad de la educación secundaria, la inclusión digital, la promoción de los centros de estudiantes, la creación de centros de actividades juveniles, entre otros) ponen en un lugar clave la pregunta por el futuro, por la articulación entre generaciones, por las posibilidades de los jóvenes de integrarse a una sociedad global con problemas estructurales ligados a la distribución de la riqueza, la generación de empleo y la capacidad de generar espacios de participación a las nuevas generaciones. La obligatoriedad así definida abre el interrogante sobre cómo sería posible lograr la universalización en la educación secundaria, superando las tradiciones de la expulsión y la selección social. La escuela moderna, con su tradición de "construir ciudadanía" desde la integración a la Nación –y la consecuente homogeneización de los sujetos- ocultó históricamente estas diversidades. Actualmente, resulta evidente que las matrices culturales plurales emergen en el espacio escolar y fuera de él, aunque no siempre fueron reconocidas y valoradas, comunicadas y compartidas. De este modo, la noción de formación ciudadana no puede pensarse sólo como transmisión/apropiación de ciertos recortes de saberes, que desde determinada perspectiva se consideran valiosos en el momento actual. Si bien esta es una

discusión que sigue siendo fundamental, es importante comprender que los espacios de formación tejen estas redes de experiencias en los que tienen lugar procesos de subjetivación. Y es aquí donde los vínculos intergeneracionales, los modos de situarse “frente” o “con” los jóvenes, los espacios de participación que se reconozcan, y no sólo se “acepten”, plantean diferencias sustanciales en el contenido que asuman tales procesos.

Prácticas culturales juveniles y experiencia escolar: tensiones político-culturales

El contexto de desarrollo de políticas educativas públicas que plantean la universalización del nivel de escolarización secundaria, incorporando a jóvenes históricamente excluidos de su acceso al mismo, tensiona la identidad de la propia de una institución construida en torno de un modelo institucional “selectivo”, matriz de conformación histórica de dicho nivel.

Nos interesa problematizar aquí tres aspectos que configuran, desde nuestra perspectiva, dimensiones que se ponen en juego en los procesos de construcción de subjetividades y de transmisión cultural, en relación con los jóvenes.

Si bien resulta clave comprender la existencia de matices, de experiencias disruptivas, de articulaciones divergentes, consideramos que las dimensiones que a continuación identificamos como configuradoras de esta situación problemática permean aún en los procesos de formación en estos espacios. Su reconocimiento no supone un cuestionamiento desinteresado a la tan valorada educación pública cuyo fortalecimiento en la última década ha sido notable, sino a la necesidad de avanzar en la superación de modelos anteriores contrapuestos al sentido democratizador e inclusivo que se apunta a consolidar. Las dimensiones a que aludimos son:

- **El modo complejo y difícil con que los saberes escolares dialogan con las representaciones, marcos interpretativos de comprensión de la realidad y trayectorias culturales y educativas de los jóvenes, y especialmente aquellos recientemente incluidos en la escolaridad del nivel:**

En las observaciones, se evidencia la continuidad de propuestas didácticas ancladas en la explicación o descripción de procesos o fenómenos, con fuerte anclaje en modelos descriptivos objetivistas, o centrados en la reproducción de conceptos. En este enfoque los saberes se enuncian como temas de carácter general, que remiten a los objetos de teorización de cada campo disciplinar. En tal caso, se desdibuja que la producción de conocimiento realizada por los intelectuales de un campo tiene su origen en la intención de éstos de comprender e interpretar esa realidad, y que los conceptos son construcciones valiosas en ese sentido. En cambio, en la enseñanza como aprehensión de las disciplinas el conocimiento adquiere sentido en sí mismo o como valor de intercambio al interior de la escuela. En este sentido, un diagnóstico de sentido común que remite a las dificultades de los estudiantes de realizar operaciones más complejas, se retroalimenta en un círculo vicioso al sostener propuestas que se limitan a contestar cuestionarios, resumir textos, completar crucigramas con definiciones, entre otros.

Esta centralidad en la definición curricular de los temas y conceptos de las disciplinas implica como contrapartida la ignorancia casi absoluta en estas propuestas de la realidad, las experiencias y las ideas de los estudiantes a quienes se dirigen. Los conceptos se definen recurrentemente desde la abstracción, sin poner en juego el modo en que las problemáticas que abordan atraviesa a los sujetos concretos, sus experiencias y su visión sobre ellas. Esta externalidad del sujeto no contribuye, tal como lo planteábamos anteriormente, a

ampliar las posibilidades de comprensión de los alumnos de su mundo y al mismo tiempo impone las interpretaciones disciplinares como único sentido posible respecto de la realidad anulando los significados atribuidos por el sujeto.

- **Las tensiones referidas al sentido y/o valor de ciertos repertorios científicos y culturales que la escuela recorta como legítimos, y la necesidad de su problematización en relación con el contexto cultural actual y con la pertinencia para los sujetos y contextos particulares.**

Asumir una perspectiva histórica y relacional respecto de los espacios sociales en los que se forma a las nuevas generaciones, resulta fundamental para comprender que no existen saberes esenciales o universales que deben ser necesariamente transmitidos, y para comprender que las instituciones formadoras y los saberes que transmiten cambian y se transforman en relación con las transformaciones sociales y culturales más amplias. Que en la definición de lo que se enseña y lo que no, o del tipo de sujeto que se intenta formar, intervienen fuerzas sociales, actores sociales que confrontan para imponer sus propios significados, intereses, visiones. Por eso los procesos educativos son un espacio de lucha y de conflicto por proyectos político culturales diferenciados. En este sentido la predominancia de una lógica disciplinar y de un formato centrado en el esquema aula-materia-profesor, plantea un desacople respecto de buena parte de las transformaciones actuales. Este planteo expresa otro rasgo central de los currícula de las escuelas medias, y que configura a su vez el segundo eje problemático que identificamos respecto de la lógica con que el conocimiento está siendo abordado en este ámbito: el de realizar la selección de los problemas u objetos de enseñanza desde las lógicas de las "disciplinas científicas" en tanto cuerpos de saberes sistematizados, estructurados en teorías o paradigmas, que delimitan determinados objetos de estudios. Detrás de este modo de organización del curriculum subyace la idea de que la función de la escuela es transmitir el

conocimiento validado científicamente y contenido en estas disciplinas. Las materias escolares consisten en la transmisión de los conceptos, las teorías y los problemas que las mismas han construido. Pero particularmente centrándose en un enfoque que en buena medida remite al paradigma positivista de comprensión de la ciencia. Como ya hemos señalado estos dos rasgos, la concepción positivista del conocimiento y la lógica disciplinar, aparecen claramente tanto en algunas propuestas de los docentes como en diversos materiales de enseñanza.

- **La negación, invisibilización o rechazo de sus configuraciones identitarias (formas de actuar, hablar o vestir, jugar, disfrutar y finalmente vivir) en tanto no expresan formas de conducta socialmente valoradas y aceptadas desde patrones culturales de otros sectores sociales tradicionalmente “publico” del nivel de educación secundario:**

En relación con la emergencia del Estado moderno Barbero señala

“Destruyendo o suplantando la pluralidad de mediaciones que tejían la vida de las comunidades o regiones, el Estado se va a erigir en institución-providencia que religa a cada ciudadano con la autoridad central del soberano y vela por el bienestar y seguridad de todos. La dinámica propia de las culturas populares se va a ver entrabada primero y paralizada después por esa nueva organización de la vida social” (Martín Barbero: 1993: 79-80).

En la escuela, institución estatal moderna por excelencia, aun en el marco de su estallido, a través de diferentes lugares autorizados de enunciación (el discurso de los docentes, las recomendaciones de los preceptores, los reglamentos de convivencia), continúan vigentes aun hoy recurrentes referencias desvalorizantes

de las prácticas culturales juveniles, de sus formas de relación entre pares, de la calidad de sus expresiones y gustos musicales, estéticos, etc. Son significativos al respecto algunos puntos de ciertos reglamentos de convivencia a los que hemos tenido acceso, en los que el acuerdo parece ser que para que ésta sea posible en el ámbito de la escuela, buena parte de ciertas prácticas cotidianas juveniles deben cancelarse, naturalizando la idea de que “hay lugares apropiados para unas u otras prácticas”. De este modo, el uso del celular, de las viseras, de maquillaje, e incluso de las netbook se limita en función de su obstáculo para el “trabajo escolar”. Asimismo los proyectos de vida de los jóvenes, las exigencias que su condición socioeconómica les demanda, los modos en que se configuran el futuro, sus posibilidades y limitaciones, son marginales en las propuestas pedagógicas.

En algunos casos las innovaciones aparecen a partir de la inclusión de saberes articulados con la condición juvenil, pero que se desplazan hacia los márgenes de la escuela y el currículum. Se produce una dinámica en la que los campos de la cultura contemporánea y juvenil no procesable por la escuela se aglutinan en una serie de espacios más informales, manteniéndose inalterable buena parte de la estructuración del mensaje pedagógico de la escuela. En relación con los cambios curriculares, se observan dificultades para pensar su impacto en las prácticas concretas, persistiendo además, en la lógica en la que operan las modificaciones curriculares, tradiciones de la escuela moderna, ancladas en pensar a los territorios como homogéneos, en la imposibilidad de abordar la diversidad de sujetos, grupos y contextos, y también en la continuidad de posiciones tecnocráticas que sitúan a los docentes como aplicadores del currículum.

Jóvenes, ciudadanía y participación: desafíos político – culturales de las políticas públicas de educación

En los últimos años, diversos discursos sociales han visualizado a la promoción de las ciudadanías como una dimensión fundamental para la construcción de una sociedad democrática y con crecientes grados de justicia social. Conocer nuestros derechos, reconocernos como sujetos diversos –y también desiguales-, comunicar nuestras problemáticas, intereses y necesidades y exigir el cumplimiento de aquellos, resultan factores claves para el empoderamiento de las personas y las comunidades.

Los jóvenes constituyen uno de los sectores sociales a los que históricamente no se les ha reconocido su carácter de *ciudadanos plenos y sujetos de derecho*, con capacidad de incidencia. Se parte de una concepción amplia de ciudadanía, que la entiende como *ciudadanía activa*, es decir, no sólo en sus aspectos normativos (derechos y responsabilidades que le son negados por su condición étnica de los cuales el ejemplo más claro lo constituye la *ciudadanía política* que en algunas concepciones se restringe al derecho al voto).

Entonces, la ciudadanía es comprendida como un conjunto de prácticas construidas socio-históricamente, que definen a un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado.

En este sentido, situándonos nuevamente en las preocupaciones que emergen del trabajo de formación universitaria de profesores para el nivel secundario, y del desafío de interpelar a las prácticas docentes con vistas a posibilitar procesos de formación que logren desplegar otros vínculos con los jóvenes y de éstos con “la realidad y la cultura”, trataremos de plantear algunos criterios o principios

tendientes a posibilitar la experiencia educativa como experiencia de formación ciudadana:

Proponemos en este sentido:

- ***Desarrollar experiencias de formación que aborden procesos, prácticas y problemáticas (en sus dimensiones histórica, social, cultural y económica) que cruzan a los sujetos como sujetos de la historia y que pueden ser problematizadas para ampliar sus posibilidades de comprensión y de intervención en el mundo:*** lo que supone al mismo tiempo construir una nueva lógica de conformación del conocimiento que cuestione los límites de las disciplinas científicas como recortes naturales de los procesos que intentan comprender y explicar. Supone resituar la discusión en una perspectiva de la educación que no desconoce que el currículum es una construcción política y no una transmisión objetiva del conocimiento acumulado. Ello no implica ni reducir el proceso de comprensión a las representaciones que ya tienen sobre sus realidades, ni a la asimilación de conceptos disciplinares, sino intentar construir la especificidad de los procesos de formación a partir del diálogo entre las diversas lecturas que sobre esa realidad hacen diferentes sujetos: los estudiantes, los docentes, los actores sociales, los académicos.

- ***Configurar los ámbitos de formación como marcos de experiencia social que posibiliten instancias de socialización con una direccionalidad política justa, democrática y solidaria:*** ello supone situar a los procesos de formación como resultantes de los saberes que circulan y de los modos en que los sujetos transitan y construyen las experiencias de formación. Implica leer y direccionar la potencialidad formativa de la experiencia educativa, de los modos de funcionamiento institucionales y de las relaciones que se construyen en su interior.

Asimismo, situar a la escuela como es como institución democrática y como espacio para la gestación de lo público. Desde la perspectiva de Mc. Laren

“Entendida en estos términos, una pedagogía como política cultural presenta a los maestros futuros dos conjuntos de tareas. Primero, deben analizar cómo se organiza la producción cultural dentro de las relaciones de poder asimétricas en la escuela. En segundo lugar, deben construir estrategias políticas para participar en las luchas sociales tendientes a convertir las escuelas en esferas públicas democráticas.” (Mc.Laren, 1998)

- Posibilitar a los jóvenes visibilizarse y posicionarse a sí mismos como productores culturales: supone reconocer a los jóvenes como sujetos culturales sujetos con historias y sujetos histórico-sociales. *“La transmisión debe pensarse desde las viejas y nuevas experiencias del tiempo, pero también desde sujetos cuyas identidades se constituyen entre las instituciones modernas y los lugares anónimos y des-localizados del tejido social actual, entre la escuela y el ciber-café, entre el sistema de educación pública y la calle como espacio público, entre las experiencias formativas incidentales y el consumo televisivo en la vida privada” (Carli, 2006).* La generación, en los ámbitos educativos, de espacios de comunicación que puedan ser plasmados desde diversos lenguajes, y con diferentes estéticas, resultan sumamente valiosos en esta línea de trabajo, si no se los entiende como un entrenamiento profesional en el dominio técnico de los mismos, sino como un espacio de recuperación y expresión de la voz de los jóvenes. Entendiendo al término voz como la portación de un texto social que debe ser visibilizado, objetivado y problematizado con los propios jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carli, S. (2006). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Mimeo. Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO/Cátedra de Comunicación y Educación Ciencias de la Comunicación UBA.
- Bonvillani, A., Palermo, A., Vázquez, M., & Vommaro, P. (2010). Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina. En Alvarado, S., & Vommaro, P. (comps.) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)* Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Caruso, M., & Dussel, I. (2001). Yo, tú él, ¿quién es el sujeto? En *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Feixa, C. (2010). El imperio de los jóvenes. Prólogo, en Alvarado, S., & Vommaro, P. (comps.) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*, Rosario, CLACSO-Homo Sapiens Ediciones.
- Kruger, M. (2011). *De la invención de la juventud, entre la muerte de las naciones y su resurrección*. Clase introductoria. Curso Juventudes en Argentina y América Latina. CAICYT

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.

Mc.Laren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario, Argentina: Ediciones Homosapiens.

Saintout, F. (2011) *Jóvenes: nuevos modos de recrear la política*. Clase 3: Pág. 3 versión PDF. Curso Juventudes en Argentina y América Latina. CAICYT

Tadeu da Silva, T. (1995) El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?" En Revista *Propuesta Educativa* N° 13 Diciembre de. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila

Vommaro, P., & Vázquez, M. (2008). La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* 6(2), 485-522. Disponible en

<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>